

Concepções sobre a Avaliação Escolar*

MARY STELA FERREIRA CHUEIRI

Psicóloga Escolar, Mestre em Educação pela PUC-MG
estelapsi@terra.com.br

Resumo

Este texto tem como objetivo analisar a relação entre as concepções pedagógicas e os significados assumidos pela avaliação no contexto escolar. Para isso, foram estabelecidas quatro categorias de análise. No primeiro momento, foram abordadas as práticas de exames e provas escolares, utilizadas a partir do século XVI, no que se convencionou chamar de "Pedagogia Tradicional", da qual decorre a concepção de que avaliação e exame se equivalem. Em um segundo momento, analisou-se a concepção de avaliação como medida, que teve o seu auge com a denominada "Pedagogia Tecnicista". Uma terceira concepção diz respeito à avaliação como instrumento para a classificação e regulação do desempenho do aluno. Finalmente, o quarto momento trata da concepção qualitativa da avaliação. Portanto, ao analisar em que medida tais concepções se encontram, ainda hoje, presentes e dominantes, na atual prática de avaliação escolar, concluiu-se que elas convivem em um mesmo contexto escolar. Além disso, observa-se que as mudanças verificadas estão intimamente relacionadas às concepções de educação orientadoras das práticas pedagógicas que vêm ocorrendo desde que a escola foi instituída como espaço de educação formal.

Palavras-chave: avaliação escolar, concepções pedagógicas.

Resumen

Este texto tiene como objetivo analizar la relación entre las concepciones pedagógicas y los significados asumidos por la evaluación en el contexto escolar. Para esto, se establecieron cuatro categorías de análisis. La primera aborda la práctica de los exámenes y pruebas escolares usadas desde el siglo XVI - llamada convencionalmente "Pedagogía Tradicional" -, y de la cual deriva la concepción de que evaluación y examen son equivalentes. La segunda analiza la concepción de la evaluación como medida y tuvo su apogeo en la denominada "Pedagogía Tecnicista". Una tercera categoría se refiere a la evaluación como instrumento de clasificación y regulación del rendimiento del alumno. Y la cuarta examina la concepción cualitativa de la evaluación. Por lo tanto, al analizar en que situación se encuentran dichas concepciones en la actualidad de la evaluación escolar, se concluyó que conviven en un mismo contexto escolar. Además, se observa que los cambios verificados están íntimamente relacionados a las concepciones de educación orientadoras de las prácticas pedagógicas que ocurren desde que se instituyó la escuela como espacio de educación formal.

Palabras clave: evaluación escolar, concepciones pedagógicas.

* Artigo submetido à apreciação da Associação Brasileira de Avaliação Educacional - Abave.

Abstract

The aim of this article is to analyze the relation between pedagogical conceptions and the meaning evaluation has assumed in the school context. Therefore, four categories of analysis have been established. First, the exams and school tests were examined as they have been used since the 15th century, in what has been called "Traditional Pedagogy", and from which arises the conception that evaluation and examination are equivalent. The second category analyzed the conception of evaluation as a measure, which reached its climax in the so-called "Technicist Pedagogy". The third conception concerns evaluation as an instrument for the classification and regulation of a student's performance. Finally, the fourth category envisaged the qualitative conception of evaluation. The investigation as to what extent these conceptions are still present and dominant in today's school evaluation practice revealed that they live side-by-side in the same school context. In addition, it has been observed that the changes detected are intimately related to the education conceptions that have guided pedagogical practices ever since school was established as a space for formal education.

Key words: school evaluation, pedagogical conceptions.

A avaliação não é tudo; não deve ser o todo, nem na escola nem fora dela; e se o frenesi avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo, então a patologia espreita-nos e a falta de perspectivas, também. (Meirieu, 1994)

A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A avaliação se faz presente em todos os domínios da atividade humana. O “julgar”, o “comparar”, isto é, “o avaliar” faz parte de nosso cotidiano, seja através das reflexões informais que orientam as freqüentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões (Dalben, 2005, p. 66).

Como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação no contexto escolar realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais. Segundo Villas-Boas (1998, p. 21), *as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social*. Ainda para a referida autora, a avaliação escolar não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico; ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui.

No entanto, em qualquer nível de ensino em que ocorra, a avaliação não existe e não opera por si mesma; está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino, como afirma Caldeira (2000):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (p. 122)

Essa idéia de que avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade nos faz compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve.

Sobre a importância dessa compreensão, Cunha (1998), que pesquisou as concepções de conhecimento que fundamentam a prática pedagógica no ensino superior, afirma:

A compreensão de que a concepção de conhecimento preside a definição da prática pedagógica desenvolvida na Universidade foi muito importante para ultrapassar a análise simplista, realizada sobre as regras didáticas aplicadas ao ensino superior. Compreender que ensinar e aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência facilitou uma visão mais global e elucidativa, especialmente numa época em que a supremacia da ciência tem sido amplamente reconhecida. (p. 17)

Endossando essa mesma posição, Álvarez Méndez (2002), ao indagar a respeito do objetivo da avaliação, ou sobre o porquê e para quê avaliar, sustenta que a resposta nos remete, necessariamente, ao sentido que tenha o conhecimento ou que a ele seja atribuído. Segundo o autor,

(...) o conhecimento deve ser o referente teórico que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a percepção teórica que guia a avaliação. Aqui está o sentido e o significado da avaliação e, como substrato, o da educação. (p. 29)

Portanto, para esse autor, a avaliação está estritamente ligada à natureza do conhecimento, e uma vez reconhecida essa natureza, a avaliação deverá ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica.

Nessa direção, podemos partir do pressuposto de que a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica.

Um segundo pressuposto é que a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos.

Na condição de avaliador desse processo, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos. Nesse sentido, Sordi (2001) afirma:

Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica. (p. 173)

Considerando, então, essa condição do professor, como avaliador, de atribuir sentidos e significados à avaliação, cabe-nos questionar: que concepções pedagógicas subjazem à atual prática de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar?

Para responder a essa indagação, nos propomos a resgatar o significado de avaliação nas concepções pedagógicas dominantes no contexto escolar, a partir dos séculos XVI e XVII, quando surge a prática dos exames escolares e, em seguida, analisar em que medida tais concepções se encontram, ainda hoje, presentes e dominantes, na atual prática de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar.

AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS QUE PERMEIAM A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Utilizaremos quatro categorias para a análise da relação entre concepções pedagógicas e os significados de avaliação. Em um primeiro momento, situaremos os exames e as provas escolares como práticas de avaliação, utilizadas a partir do século XVI, no que se convencionou chamar de “Pedagogia Tradicional”, da qual decorre a concepção de que avaliação e exame se equivalem. Em um segundo momento, analisaremos a concepção de avaliação como medida, que teve o seu auge com a denominada “Pedagogia Tecnicista”. A seguir, passaremos à concepção da avaliação como instrumento para a classificação e regulação do desempenho do aluno. Finalmente, em um quarto momento, trataremos da concepção qualitativa da avaliação.

Examinar para Avaliar

Numa perspectiva diacrônica, podemos remontar às práticas de avaliação sob a forma de exames e provas, usadas em colégios católicos da Ordem Jesuítica e em escolas protestantes, a partir do século XVI. Conforme Luckesi (2003):

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII). (p. 16)

No entanto, há registros de que tal prática antecede a esse período, pois, na China, três mil anos antes de Cristo, já se usavam os exames para selecionar homens para o exército. Todavia, os *exames escolares*, como praticados hoje em nossas escolas, foram sistematizados com o advento da modernidade e sua conseqüente prática educativa (Luckesi, 2003, p. 16).

A prática dos exames atinge o seu apogeu com a ascensão e consolidação da burguesia, uma vez que desprovida dos privilégios garantidos por nascimento e da fortuna da aristocracia recorre ao trabalho e aos estudos como forma de ascensão social. Contudo, torna-se importante ressaltar que a introdução generalizada do exame de admissão para o serviço público foi um grande passo na democratização do Estado e na configuração de uma sociedade meritocrática.

Mediante o desenvolvimento do modo de produção capitalista, o exame continuou a ser “uma das peças do sistema” e, nesse sentido, Afonso (2000) sustenta:

É, portanto, ao longo do século XIX que se assiste à multiplicação de exames e diplomas, pondo em evidência o contínuo controle por parte do Estado dos processos de certificação. Como Karl Marx observou, o exame passa a mediar as relações mais amplas da cultura com o Estado, constituindo-se num vínculo objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado. (p. 30)

Defendendo a tese de que, ainda hoje, na escola brasileira, pública e particular, do ensino básico ao superior, praticamos exames escolares em vez de avaliação da aprendizagem, Luckesi (2003, p. 11) afirma: *historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de “Avaliação da aprendizagem escolar”, mas, na verdade, continuamos a praticar “exames”*. Por essa razão, o autor denomina de *Pedagogia do Exame* essa prática que, segundo ele, ainda se faz presente em nossas escolas. Para esse autor, também podemos verificar os resquícios dessa *Pedagogia do Exame* em algumas práticas nacionais de avaliação, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (o extinto “Provão”), e que, segundo ele, *mais reforçam a cultura do exame do que a cultura da avaliação* (p.8).

Embora o autor reconheça a utilidade e a necessidade dos exames nas situações que exigem classificação, como os concursos, e naquelas que requerem certificação de conhecimentos, para ele, *a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios* (Luckesi, 2003, p. 47).

Essa breve análise a respeito da prática de exames possibilitou-nos identificar uma primeira concepção sobre a avaliação ainda presente em nossas escolas, ou seja, a de que avaliar é examinar.

Outro conceito dominante é o de que avaliar é medir o desempenho e, nessa perspectiva, será discutido a seguir.

Medir para Avaliar

A concepção de avaliação como processo de medida teve sua origem no início do século XX, nos Estados Unidos, com os estudos de Thorndike acerca dos testes educacionais. Tais estudos prosperaram muito e resultaram no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos. Paralelamente, há de se considerar, no início do século XX, a contribuição da Psicologia à avaliação educacional. Essa contribuição pode ser vista sob dois ângulos. O primeiro diz respeito aos testes psicológicos, com base nos estudos de Spearman (1904, 1907, 1913) sobre a Psicometria, e de Binet e Simon (1905), que criaram o primeiro teste de inteligência para crianças e adultos.

Essa possibilidade de mensuração de comportamentos por meio de testes propiciou a expansão de uma cultura dos testes e medidas na educação e, por essa razão, Dias Sobrinho (2003) afirma que, nas primeiras décadas do século passado, avaliar se confundia com medir:

Embora consideremos hoje importante distinguir avaliação e medida, naquele momento, esses termos se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados. (p. 17)

O segundo ângulo por meio do qual se pode focalizar a contribuição da Psicologia à avaliação educacional refere-se aos estudos da Psicologia Comportamental sobre a aprendizagem. Essa abordagem considera que a aprendizagem pode ser quantificada e, portanto, medida. Tais estudos fundamentam a chamada “Pedagogia Tecnicista”, conforme explica Caldeira (1997):

A Pedagogia Tecnicista busca sua concepção de aprendizagem na psicologia comportamental. Esta sempre buscou adquirir o “status” de ciência, libertando-se da introspecção e fundamentando-se na lógica científica dominante que lhe garantisse a objetividade das ciências da natureza. Seu principal foco de preocupação são as mudanças comportamentais que possam ser cientificamente observadas, portanto, quantificadas. (p. 53)

A idéia de avaliar, não só para medir mudanças comportamentais, mas também a aprendizagem, portanto para quantificar resultados, encontra-se apoiada na racionalidade instrumental preconizada pelo Positivismo.

Coerente com essa visão de quantificação de resultados, a avaliação é conceituada como *a sistemática de dados por meio da qual se determinam as mudanças de comportamento do aluno e em que medida estas mudanças ocorrem* (Bloom et al., 1975, p. 23). Portanto, ela visa a comprovar o rendimento do aluno com base nos objetivos (comportamentos) predefinidos e, desse modo, a avaliação é reduzida à medida e separa o processo de ensino de seu resultado (Caldeira, 2000, p. 23).

Mas afinal o que é uma medida?

Segundo Hadji (2001), *medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável* (p. 27). Para esse autor, a idéia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos encontra-se fortemente enraizada na mente dos professores e, freqüentemente, na mente dos alunos, e a dificuldade para a superação dessa concepção reside na suposta “confiabilidade” das medidas em educação e nos parâmetros “objetivos” utilizados pelos professores para atribuir notas às tarefas dos alunos:

Uma medida é objetiva no sentido de que, uma vez definida a unidade, deve-se ter sempre a mesma medida do mesmo fenômeno. Certamente, um erro é sempre possível, devido às imperfeições da instrumentação, pois ele resulta então das condições de operacionalização dos instrumentos. Ele provém da operação de medida. Por essa razão, pode ser calculado e, portanto, neutralizado. (p. 27)

Desse modo, para o referido autor, reduzir a avaliação à medida ou mais especificamente à prova implica aceitar a confiabilidade da prova como instrumento de medida e desconsiderar que a subjetividade do avaliador pode interferir nos resultados da avaliação.

Em razão disso, ele nos alerta:

(...) registraremos aqui o fato de que hoje se sabe que a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. Todos os professores-avaliadores deveriam, portanto, ter compreendido definitivamente que a “nota verdadeira” quase não tem sentido. (p. 34)

Avaliar para Classificar ou para Regular

Uma das concepções mais tradicionais sobre a avaliação na escola refere-se à possibilidade de classificar o desempenho do aluno por meio da avaliação.

Nessa perspectiva, Perrenoud (1999) declara:

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência [grifo do autor]. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. (p. 11)

Para esse autor, outra função tradicional que a avaliação assume no contexto escolar é a certificação, isto é, o diploma garante que o seu portador recebeu uma formação e, portanto, não necessita se submeter a novos exames.

Uma certificação fornece poucos detalhes dos saberes e competências adquiridos e do nível de domínio precisamente adquirido em cada campo abrangido. Ela garante, sobretudo, que um aluno sabe globalmente "o que é necessário saber" para passar para a série seguinte no curso, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão (...). A vantagem de uma certificação instituída é justamente a de não precisar ser controlada ponto por ponto, de servir de passaporte para o emprego ou para uma formação posterior. (p. 13)

Segundo Perrenoud (1999), nossas práticas de avaliação são atravessadas por duas lógicas não necessariamente excludentes: a formativa e a somativa.

No que se refere à lógica da avaliação somativa, Sordi (2001), apoiando-se em Perrenoud (1999), afirma:

Esta se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento. (p. 173)

Já a outra lógica – a formativa – preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a

regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota do fracasso e reinserindo o aluno no processo educativo.

Assim, podemos depreender que a avaliação somativa apóia-se em uma lógica ou em uma concepção classificatória de avaliação cuja função, ao final de uma unidade de estudos, semestre ou ano letivo, é a de verificar se houve aquisição de conhecimento.

Quanto a essa modalidade de avaliação, Azzi (2001) declara:

A avaliação que acontece ao final nos dá uma dimensão do significado e da relevância do trabalho realizado. Difundida nos meios educacionais com a denominação de somativa, é sempre associada à idéia de classificação, aprovação e reprovação. Tal associação tem sentido e não é errada em uma proposta que tenha esses objetivos. Numa proposta que vise à inclusão do aluno, a avaliação final necessita ser redimensionada, sem perder seu caráter de seriedade e rigor. (p. 19)

Com relação à avaliação formativa, Hadji (2001, p. 19) sustenta que sua função principal é a de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou da formação, no sentido amplo). Trata-se, portanto, de levantar informações úteis à regulação do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, ele nos lembra: *uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa (p. 19).*

Nessa medida, observa-se que, na prática, essas lógicas convivem entre si. Para Sordi (2001, p. 174), porém, a diferença reside na posição do educador diante delas, ou seja, na coragem do professor em assumir a sua titularidade e sua autonomia na definição do que vale em avaliação.

Avaliar para Qualificar

Como reação às concepções tecnicista e quantitativa da avaliação, segundo Saul (1988), a partir da década de 1960, surgem inúmeras críticas sobre os modelos e práticas da avaliação em nossas escolas, verificando-se *um rápido desenvolvimento de enfoques de avaliação alternativos, com pressupostos éticos, epistemológicos e teóricos bem diferentes. Nesse sentido, a autora se refere à busca de alternativa para a avaliação escolar:*

Produziu-se um acelerado desenvolvimento do interesse sobre a perspectiva chamada de avaliação "qualitativa". Esse movimento deveu-se em grande parte ao reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinavam e o que os alunos aprendem. (p. 45)

Caracteriza que na concepção qualitativa de avaliação:

Há uma preocupação em compreender o significado de produtos complexos a curto e a longo prazos, explícitos e ocultos, o que requer uma mudança de orientação, uma troca de pólo: da ênfase nos produtos à ênfase no processo. (p. 46)

Por essa razão, para a autora, a “avaliação qualitativa” passa a incorporar um conjunto de técnicas, orientações e pressupostos da metodologia etnográfica, da investigação de campo (p. 47).

Outra característica dessa avaliação é o *delineamento flexível* que permita um enfoque progressivo, isto é, a avaliação centrada em processos é em si mesma um processo que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto; supõe, então, um enfoque seletivo e progressivo (Saul, 1988, p. 47).

Na esteira de uma avaliação de cunho qualitativo, a autora propõe uma modalidade, por ela denominada de *avaliação emancipatória*, cujas três vertentes teórico-metodológicas são: a *avaliação democrática*; *crítica institucional e criação coletiva*; e a *pesquisa participante* (p. 53).

Observamos, portanto, que essa proposta de avaliação qualitativa surgiu a partir da necessidade de uma revisão e ultrapassagem das premissas epistemológicas até então vigentes. Demo (2004) declara:

A avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e psicologia. Todavia, não se pode transferir a limitação metodológica a pretensa redução do real. Este é mais complexo e abrangente do que sua face empírica. A avaliação qualitativa gostaria de chegar até à face qualitativa da realidade, ou pelo menos de se aproximar dela. (p. 156)

Na opinião de Esteban (2003), a avaliação qualitativa configura-se como um modelo em transição por ter como centralidade a compreensão dos processos dos sujeitos e da aprendizagem, o que produz uma ruptura com a primazia do resultado característico do processo quantitativo. Nesse sentido, a autora afirma:

*A avaliação qualitativa tenta responder à imposição de a avaliação qualitativa apreender a dinâmica e a intensidade da relação **aprendizagem-ensino**, porém*

articulada por princípios que sustentam o conhecimento-regulação-mercado, Estado e comunidade. (p. 26)

Suas pesquisas sobre a avaliação do rendimento do aluno indicam que a construção de um modelo híbrido, que mantém como perspectiva global o modelo quantitativo, de alguma maneira suavizado pela inclusão da análise de alguns fatores subjetivos nessa avaliação, não chega a significar uma real transformação no paradigma da avaliação. Nesse sentido, Esteban (2001) assinala:

(...) Muitas vezes observamos, tanto na sala de aula quanto nas propostas que chegam à escola, a manutenção da prática de avaliação fundamentada na lógica classificatória e excludente, ainda que a prática adquira uma aparência inovadora e que o conceito de avaliação escolar associado à quantificação do rendimento do/a aluno/a seja objeto de inúmeras e profundas críticas. (p. 121)

De acordo com Santos Guerra, *fala-se em avaliação de conteúdos, conceitos, procedimentos, atitudes, mas há que se sintetizar todo o processo num conceito ou número (apud Esteban, 2001, p. 121).*

Desta análise, podemos depreender que embora não se possa negar a incorporação da abordagem qualitativa como um avanço na proposta de avaliação escolar ela ainda não é suficiente para a reconstrução global da práxis avaliativa. Segundo Esteban (2001),

As concepções qualitativa e quantitativa mantêm o sujeito individualizado e não consideram a dimensão social da constituição da subjetividade, de suas características peculiares, de suas possibilidades, de suas dificuldades, etc.; conservam a concepção de que é necessário harmonizar o indivíduo às condições postas. (p. 122)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar as concepções pedagógicas que permeiam a avaliação no contexto escolar, pudemos verificar, inicialmente, que avaliar e examinar se equivalem. Esteban (2004, p. 86) declara: *embora muito criticada, a avaliação do desempenho escolar, como resultado do exame que o professor ou professora realiza sobre o aluno ou aluna, ainda é predominante.*

Observa-se também que avaliar tem-se confundido com a possibilidade de medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos

alunos e alunas, considerando o que foi ensinado pelo professor ou professora. Nesse sentido, Gatti (2003) afirma:

É preciso ter presente, também, que medir é diferente de avaliar. Ao medirmos um fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos calibrados ou por uma classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre uma grandeza do fenômeno. (...) Mas, a partir das medidas, para termos uma avaliação é preciso que se construa o significado dessas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado com um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo de avaliação, considerando os valores sociais envolvidos. (p. 110)

Outra concepção sobre a avaliação escolar refere-se à classificação dos alunos e alunas em uma escala que opera com pares excludentes, tais como: maduro/imaturo, capaz/incapaz, forte/fraco, bom/mau, entre outros. Essa classificação possibilita a delimitação dos lugares dos estudantes na escola, seus limites e possibilidades de aprendizagem. Para Esteban (2004, p. 85), *a avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão/exclusão, ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade.*

O conceito de avaliar para qualificar exige que a questão metodológica da avaliação seja tratada com pluralidade e maior flexibilidade, a fim de contemplar as diferenças. Contudo, em relação ao processo de avaliação qualitativa no cotidiano escolar, Esteban (2003) assinala:

Não obstante a crítica ao modelo quantitativo e a redefinição das práticas em consonância às novas perspectivas teórico-metodológicas apresentadas, a avaliação qualitativa continua sendo uma prática classificatória. Vemos, na escola, as provas únicas com questões objetivas serem substituídas por testes ou provas distribuídas ao longo de um período letivo trazendo questões mais abertas, que solicitam opiniões e reflexões dos estudantes, que propõem o estabelecimento de questões mais amplas. As questões pretendem estimular uma maior participação do sujeito que aprende na elaboração de respostas e captar o processo de aprendizagem; os exames passam a ser complementados pela observação da professora sobre o movimento dos alunos e alunas que aprendem. (p. 27)

Assim, há evidências de que a vertente qualitativa da avaliação introduz aspectos que nos conduzem à reflexão epistemológica sobre a práxis da avaliação escolar, pois, embora a prática pedagógica permaneça

delimitada pelo modelo positivista, observamos o movimento que denuncia sua insuficiência para responder às demandas cotidianas.

Portanto, a análise do contexto escolar aponta o esgotamento do modelo teórico-epistemológico que define a avaliação e confirma a idéia apresentada por Barriga (1982) segundo a qual é indispensável a ruptura com o paradigma epistemológico que circunscreve o processo avaliativo, para que se possa formular uma teoria de avaliação que ultrapasse os limites da teoria da medida e implemente práticas pedagógicas com novos significados.

Além disso, com base nesta análise acerca das concepções que permeiam a avaliação no contexto escolar, concluímos que elas estão intimamente relacionadas às mudanças que vêm ocorrendo em relação às concepções de educação que orientam as práticas pedagógicas desde que a escola foi instituída como espaço de educação formal.

Nessa perspectiva, o processo escolar, constituído sob o prisma do pensamento liberal e do paradigma positivista, determinou uma prática de avaliação essencialmente classificatória.

Por essa razão, consideramos que a implementação de políticas educativas, aliada a uma atuação pedagógica atenta a conflitos, contradições, fissuras, fragmentos, vozes que constituem o panorama escolar, poderá dar novos sentidos à práxis da avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan M. *Avaliar para conhecer: examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AZZI, Sandra. Avaliação e progressão continuada. In: AZZI, S. (coord). *Avaliação do desempenho e progressão continuada: projeto de capacitação de dirigentes*. Belo Horizonte: SMED, out. 2001.

BARRIGA, A. *Tesis para la elaboración de una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia: perfiles educativos*. México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, 15 mar. 1982.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. *Evaluación del aprendizaje*. Argentina: Troquel, 1975, Tomo 1.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Avaliação e processo de ensino-aprendizagem. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.

_____. Ressignificando a avaliação escolar. In: _____. *Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB*. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CUNHA, Maria Isabel da. *O Professor universitário: na transição de paradigmas*. Araraquara, SP: JM, 1998.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. Avaliação escolar. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

DEMO, Pedro. Teoria e prática da avaliação qualitativa. *Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação*. Curitiba, Paraná, 2004. p. 156-166.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas e reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, Maria Tereza. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 81-92.

_____. *O Que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. (org.) Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: _____. *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-37.

GATTI, Bernardete A. O Professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, p. 97-113, jan./jun. 2003.

HADJI, Charles. *A Avaliação desmitificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SORDI, Mara Regina L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VILLAS-BOAS, Benigna M. de Freitas. Planejamento da avaliação escolar. *Pró-posições*, v. 9, n. 3, p. 19-27, nov. 1998.

Recebido em: janeiro 2008

Aprovado para publicação em: fevereiro 2008